DOCUMENT RESUME

ED 468 639 EA 031 907

AUTHOR	Lashway, Larry
TITLE	Los límites de las decisiones compartidas (The Limits of Shared Decision-Making). ERIC Digest.
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, OR.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-EA-96-8
PUB DATE	1996-07-00
NOTE	4p.; Digest number 108. For English version, see ED 397 467. Translated by Amado Lascar and University of Playa Ancha, Valparaiso, Chile.
CONTRACT	RR93002006
AVAILABLE FROM	ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, Eugene, OR 97403-5207. Tel: 541-346-5044; Tel: 800-438-8841 (Toll Free); Fax: 541-346-2334; Web site: http://eric.uoregon.edu. For full text: http://eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest108.html.
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Elementary Secondary Education; Leadership Styles; *Organizational Climate; *Organizational Communication; *Participative Decision Making; Teacher Administrator Relationship; Teacher Attitudes; *Teacher Influence; Teacher Role
IDENTIFIERS	ERIC Digests

ABSTRACT

Since the 1980s, shared decision making (SDM) has become a significant part of school-reform efforts. Advocates say that SDM will improve student learning, create teacher satisfaction, and develop new forms of leadership. This digest in Spanish presents an overview of research that investigated whether SDM delivers on these promises. Studies indicate that so far there is little consistent evidence that SDM increases student achievement. Teachers generally report feelings of empowerment and are more likely to support collaborative decisions; however, SDM often creates conflict and difficult negotiations among participants. Principals often experience difficulties in changing their leadership roles and finding a balance between showing support and letting go. These early studies suggest that enthusiasm about SDM should be tempered with realism. (Contains 10 references.) (LMI)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ERIC DIGEST

ED 468 639

Los límites de las decisiones compartidas

(The Limits of Shared Decision-Making)

ERIC Digest

EDO-EA-96-8

Numero 108

Julio 1996

Por Larry Lashway

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

ERIC CLEARINGHOUSE DE ADMINSTRACION ESCOLAR
Facultad de Educación
Universidad de Oregon
Eugene, Oregon 97403

EA 031 907

BEST COPY AVAILABLE

ERIC DIGEST

JULIO 1996 NUMERO 108 EDO-EA-96-8

Los límites de las decisiones compartidas

Por Larry Lashway

En los años 80, una sorprendente visión del futuro de la educación comenzó a aparecer en las propuestas de reforma: escuelas operadas por un comité de profesores, sin la intervención de un administrador. Aunque algunos profesionales (incluyendo los maestros) consideran esto un serio objetivo, la mayoría estuvo de acuerdo en que los maestros merecían un papel más importante en la administración de las escuelas. Desde entonces, las decisiones compartidas SDM (shared decision making) han llegado a ser una parte significativa en los esfuerzos para reformar los colegios.

Con el SDM, los maestros son piezas claves para determinar políticas y prácticas en las escuelas. La base lógica es simple: aquellos que están más cerca del aprendizaje de los estudiantes están mejor capacitados para tomar decisiones educacionales.

Sus partidiarios dicen que el SDM mejorará la enseñanza del estudiante, creará satisfacción en los maestros y desarrollará nuevas maneras de liderazgo. ¿Se cumplen estas promesas? Aunque es prematuro hacer juicios definitivos, estudios tempranos sugieren que el entusiasmo debiera ser templado con realismo.

¿Cuáles son los efectos predecidos por el SDM?

Lynn Liontos (1994) enfatiza que el propósito principal del SDM es mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Dado que los estudiantes aprenden en las salas de clase, no en los salones de junta, los maestros debieran estar profundamente envueltos en el proceso de decisiones. Al tener una comprensión práctica de las complejidades de las salas de clase, los maestros presumiblemente se enfocarían en programas que mejoraran los logros.

Un segundo resultado predecido es el incremento en la satisfacción del trabajo. La participación en la toma de decisiones creará pertenencia, compromiso y un sentido de autoridad, a medida que la colaboración conduzca a nuevos roles y relaciones. En su más alto rendimiento, el SDM, debiera promover igualdad y hacer de las escuelas un lugar más democrático (Joseph Blase y colegas 1995).

Una tercera predicción es que el SDM creará nuevas maneras de liderazgo. No solamente los maestros serán incorporados al proceso, sino que además los directores trazarán nuevas estrategias basadas en la facilitación y en la confianza, en vez de la autoridad jerárquica. Dejar que las cosas ocurran será una prioridad administrativa muy importante (Liontos).

¿Cómo afecta el SDM a la enseñanza y el aprendizaje?

Hasta el momento, existe poca evidencia consistente de que el SDM incrementa el logro estudiantil (Edward Miller 1995). Mientras tal vez es demasiado temprano para esperar resultados, dramáticos algunos investigadores afirman que los esfuerzos del SDM raramente abordan "los asuntos centrales" de la enseñanza y el aprendizaje.

Estudios sobre el SDM frecuentemente mencionan una tendencia enfocada en asuntos "triviales" como los estacionamientos, la supervisión de autobuses y el hecho de fumar en las salas de los docentes (Liontos). Gary Griffin (1995) encontró que mientras los maestros enfrentan entusiastamente asuntos que involucran a la escuela en general, como la estructuración del curriculum; raramente examinan las prácticas diarias en las salas de clase.

Carol Weiss (1995) descubrió que las escuelas que aplican el SDM lanzan a veces reformas de gran significado pero, usualmente la presión por innovación proviene del director, enfrentando la oposición de muchos maestros. La participación del profesor "actúa como un freno en el camino de la reforma de la escuela."

Enfrentados a estos descubrimientos negativos, los investigadores especulan que la cultura tradicional de las escuelas simplemente da demasiado poder al SDM. Los nuevos cargos y relaciones son ambiguos, consumen mucho tiempo y a menudo son incómodos. El SDM podría ser considerado, con escepticismo, como sólo otra moda pasajera dándole a los profesores poca base para transferir sus lealtades al nuevo orden de hacer las cosas (Weiss 1995).

Griffin nota que la enseñanza es una 'cultura de aislamiento en la cual los participantes usan sus propios juicios profesionales para tomar decisiones claves de instrucción en la privacidad de las salas de clase. Los maestros que él entrevistó creen que sus propios métodos son efectivos y toman la actitud de 'vive y deja vivir' en lo tocante a las prácticas de los colegas.

Weiss (1993) sugiere que la precaución de los maestros puede ser justificada. La experiencia les ha enseñado a ser cautelosos con las rimbombantes "ideas de la escuela de Educación" las que se espera sean implementadas por ellos en la práctica, generalmente sin la ayuda del sistema.

¿Cómo afecta el SDM la satisfacción del maestro?

Como es de suponer, los maestros están contentos cuando sus puntos de vista influencian las decisiones de la escuela, haciéndolos sentirse respetados y con autoridad. Los esfuerzos de colaboración son a menudo tomados seriamente y las decisiones serán posiblemente más apoyadas (Griffin; Weiss 1993).

EA 031 907

ET TAMEN STELLAE

UNIVERSIDAD
DE PLAYA ANCHA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
VALPARAISO

Sin embargo, Weiss y colegas (1992) encontraron que el SDM a menudo crea conflictos entre los maestros. Desacuerdos que pudieron ser en el pasado cortésmente evitados, tenían ahora que ser resueltos; el equilibrio de poder algunas veces cambiaba, con jóvenes entusiastas teniendo tanta influencia como los maestros veteranos, tiempo y energía fueron agotados por la necesidad de aprender una nueva manera de hacer las cosas.

Tal vez pueda tomar muchos y difíciles años antes que los participantes aprendan a trabajar con el nuevo enfoque, y la curva de aprendizaje no es lineal. Weiss (1993) dice que su equipo no vió un "progreso lineal" en las escuelas de SDM que ellos estudiaron. "En todos lados hubo altos y bajos, movimientos y recaídas, optimismo y desencanto...el SDM no es un proceso que, una vez presentado, necesariamente madure y florezca."

¿Cómo los directores lideran los esfuerzos del SDM?

En teoría, el SDM apela a nuevos tipos de liderazgo: los maestros prestan sus conocimientos y los directores se vuelven en facilitadores en vez de directores. En la práctica, las nuevas conductas pueden ser esquivas.

Los participantes a menudo tienden a conformar sus nuevos cargos con viejos conceptos. Por ejemplo, Angela Spaulding (1994) estudió a un director que concientemente manipulaba el proceso para moverlo en la dirección que él quería, al plantear ideas, presionar a los oponentes y mostrar favoritismo a quienes lo apoyaban. Este director caracterizó su acercamiento como "deslizándose a través del movimiento" del SDM, sin embargo todavía se percibió a sí mismo como la fuente de decisiones.

Incluso, cuando los directores están comprometidos con el SDM, todavía tienen una especial responsabilidad que les hace difícil ser consistentemente facilitadores. Blase y colegas encontraron que algunos partidarios entusiastas del SDM tomaron una actitud más directa en los momentos claves, haciendo uso del veto cuando las decisiones tomadas por los maestros amenazaban con dañar a los estudiantes.

Nona Prestine (1993) reveló otro dilema del liderazgo. Si los directores no juegan un activo y visible papel en el SDM, los maestros pueden fracasar en tomarlo seriamente; aunque, por otra parte, una participación vigoroza del director, puede hacer pensar a los profesores que el director está todavía a cargo.

En breve, el SDM parece ser un proceso complejo que no conduce a simples estrategias de liderazgo.

¿Qué lecciones hemos aprendido del SDM?

La investigación y la sabiduría práctica dejan claro que el SDM no es fácil para nadie; maestros y directores no se reinventan sin dolor, de la noche a la mañana. Las escuelas que usan el SDM debieran ser preparadas para un proceso largo que requiere considerable entrenamiento. Los directores que han tenido éxito con el SDM, concientemente se esfuerzan en desarrollar habilidades y estructuras efectivas en la toma de decisiones (Kent Peterson y colegas 1995).

Es además evidente que mientras los maestros puedan estar más cercanos a la sala de clases, no se desinteresarán automáticamente de los asuntos instructivos substanciales. Debido a que las razones parecen estar arraigadas en toda la cultura de las escuelas, dirigir las discusiones hacia agendas productivas no es tarea fácil. Sin embargo, algunas escuelas han logrado buenos resultados comenzando con discusiones explícitas sobre la misión, y la visión para el futuro (Weiss y colegas; Peterson y colegas).

Finalmente, los directores puedan necesitar ejercer tanto habilidades facilitadoras como directivas. "Dejar ir" es importante, pero también hay ocasiones cuando los directores deben actuar más acertivamente para mantener el esfuerzo en el camino apropiado. Saber cuando cambiar de un modo de liderazgo a otro es una habilidad clave.

Estas dificultades no significan que el SDM haya fracasado, es tan sólo que los grandes cambios culturales no pasan de la noche a la mañana. Weiss y colegas hacen notar que "en las escuelas que hemos estudiado la gente se queja mucho acerca de los dolores y tensiones en el proceso de decisiones compartidas, pero sólo una o dos dirían que quisieran volver atrás a la manera en que las cosas ocurrían en el pasado e incluso ellas contestaron con evasivas".

Referencias

Blase, Joseph; Jo Blase; Gary L. Anderson; and Sherry Dungan. *Democratic Principals in Action: Eight Pioneers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 1995. 193 pages. ED 380 890.

Griffin, Gary A. "Influences of Shared Decision Making on School and Classroom Activity: Conversations with Five Teachers." *The Elementary School Journal* 96, 1 (September 1995): 29-45. EJ 510 577.

Liontos, Lynn Balster. *Shared Decision-Making*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, March 1994. 2 pages. ED 368 034.

Miller, Edward. "Shared Decision-Making by Itself Doesn't Make for Better Decisions." *The Harvard Education Letter* 11, 6 (November/December 1995): 1-4.

Peterson, Kent; Kubilay Gok; and Vail D. Martin. "Principals' Skills and Knowledge for Shared Decision Making." Madison, Wisconsin: Center on Organization and Restructuring of Schools, August 1995. 7 pages. ED 386 827.

Prestine, Nona. "Extending the Essential Schools Metaphor: Principal as Enabler." *Journal of School Leadership* 3, 4 (July 1993): 356-79. EJ 466 823.

Spaulding, Angela McNabb. "The Politics of the Principal: Influencing Teachers' School Based Decision Making." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April 1994. 40 pages. ED 374 542.

Weiss, Carol H. "Shared Decision Making about What? A Comparison of Schools with and without Teacher Participation." *Teachers College Record* 95, 1 (Fall 1993): 69-92. EJ 475 129.

_____. "The Four 'I's' of School Reform: How Interests, Ideology, Information, and Institution Affect Teachers and Principals." *Harvard Educational Review* 65, 4 (Winter 1995): 571-92.

Weiss, Carol H.; Joseph Cambone; and Alexander Wyeth. "Trouble in Paradise: Teacher Conflicts in Shared Decision Making." *Educational Administration Quarterly* 28, 3 (August 1992): 350-67. EJ 447 157.

Un producto de ERIC Clearinghouse on Educational Management • Facultad de Educatión, Universidad de Oregon • Eugene, Oregon 97403

Este articuló se publicó gracias a la Universidad de Oregon y se tradujo por CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la cultura). De la Universidad de Playa Ancha. El artículo es difusión pública y se puede reproducir libremente .

CENLADEC@entelchile.net/ Fono: 56-32-28-3504 • Fax: 56-32-34-2920

Traducción por Amado Lascar, amado@darkwing.uoregon.edu

EA 031907

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
X	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").